PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

LÍNGUA PORTUGUESA

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIES)

Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**
Volume 2 - **Língua Portuguesa**
Volume 3 - **Matemática**
Volume 4 - **Ciências Naturais**
Volume 5 - **História e Geografia**
Volume 6 - **Arte**
Volume 7 - **Educação Física**
Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**
Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**
Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.
B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :
144p.

1.Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

LÍNGUA PORTUGUESA

Brasília
1997

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os ***Parâmetros Curriculares Nacionais*** *referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os ***Parâmetros,*** *é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

Para fazer chegar os ***Parâmetros*** *à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

Estamos certos de que os ***Parâmetros*** *serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA
DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

APRESENTAÇÃO

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

É com essa perspectiva que o documento de Língua Portuguesa está organizado, de modo a servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate.

A primeira parte faz uma breve apresentação da área e define as linhas gerais da proposta. Aborda questões relativas à natureza e às características da área, suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos no ensino. Apresenta os objetivos gerais de Língua Portuguesa, a partir dos quais são apontados os conteúdos relacionados à Língua oral, Língua escrita e Análise e reflexão sobre a língua. O último tópico dessa parte apresenta e fundamenta os critérios de avaliação para o ensino fundamental.

A segunda parte detalha a proposta, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, em objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a apresentá-los com a articulação necessária para a sua coerência.

O documento não trata separadamente as orientações didáticas. A opção na área de Língua Portuguesa, pelas suas especificidades, foi abordá-las ao longo da apresentação dos conteúdos. Buscou-se, com isso, tornar mais claras as relações entre a seleção dos conteúdos e o tratamento didático proposto.

Secretaria de Educação Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA

1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório.

Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa. Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita — e isso abria espaço para a questão da qualidade da educação —, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante. Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares.

Sem a pretensão de historiar a área, é possível descrever em linhas gerais o processo de transformação das idéias que, nas últimas três décadas, têm circulado na escola e funcionado como referência para a prática dos professores das séries iniciais.

O conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar — o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de — prontidão —. Pensava-se que aos alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender[1].

1. No Brasil, essa visão assumiu a forma didática de um conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. Essas atividades, conhecidas como "prontidão para alfabetização", costumavam ocupar o primeiro bimestre da primeira série. A hipótese subjacente era de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever.

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina" e buscavam descrever — como se aprende —. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita[2].

Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiram, por exemplo, que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas. Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. Mas, as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início.

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar[3], e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das práticas de alfabetização. A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha — confundido muitas vezes com a própria idéia de alfabetização — tem sido substituído por uma grande variedade de textos. A divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, mas também, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso.

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala "correta", mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o

---

2. Trata-se, sobretudo, da pesquisa sobre quais idéias (ou hipóteses) as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la. Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados, no Brasil, no livro *A psicogênese da língua escrita*, que consta da bibliografia deste documento.
3. Isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo.

uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz[4]. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

A futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem; que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a Literatura. Mas o que se viu nestes trinta anos aponta em outra direção. Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social.

Mas não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contribuir nesse sentido.

Linguagem e participação social

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento[5] das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Linguagem, atividade discursiva e textualidade

4. Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir por meio de uma piada; etc.

5. Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente — características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro[6] e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta.

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal[7] dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

---

6. Registro refere-se, aqui, aos diferentes usos que se pode fazer da língua, dependendo da situação comunicativa. Assim, é possível que uma mesma pessoa ora utilize a gíria, ora um falar técnico (o "pedagoguês", o "economês"), ora uma linguagem mais popular e coloquial, ora um jeito mais formal de dizer, dependendo do lugar social que ocupa e do grupo no qual a interação verbal ocorrer.

7. Interação verbal, aqui, é entendida como toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física) como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão[8] e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero[9]. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com "era uma vez", ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão "senhoras e senhores", a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.

---

8. Coesão, neste documento, diz respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto.

9. O termo "gênero" é utilizado aqui como proposto por Bakthin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.

APRENDER E ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento[10]. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento[11]. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor[12].

Diversidade de textos

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a

---

10.Objeto de conhecimento é tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço de conhecer.

11. A relação entre os elementos dessa tríade é tratada com maior profundidade no documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

12.Uma delas é "agora não é mais para corrigir nada". Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro — o que exige conhecimento nem sempre disponível.

exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em conseqüência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

Que fala cabe à escola ensinar

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais[13]. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

---

13. Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico.

As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um religioso, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão das também diferentes instâncias nas quais essa prática se realiza. A própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato[14], pois seria descabido "treinar" o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Que escrita cabe à escola ensinar

ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de "primeiras letras", hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.

Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na Antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artífices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional[15]: a escrita alfabética[16]; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático.

14. Quando se usa aqui a expressão "de fato", a intenção é marcar a existência sociocultural extra-escolar dessas atividades discursivas, sua existência no interior de práticas sociais comunicativas não-escolarizadas. Ao longo deste documento a expressão foi usada também referindo-se a textos, a usos da linguagem, a circunstâncias de enunciação, etc.

15. Neste documento, entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.

16. A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.

Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos[17] que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador[18], servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual[19]. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno[20].

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social.

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.

O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

---

17. Recursos coesivos são os elementos lingüísticos da superfície de um texto que indicam as relações existentes entre as palavras e os enunciados que o compõem.
18. Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.
19. A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido.
20. Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento, tal como especificado na nota 5.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com "textos" que só servem para ensinar a ler. "Textos" que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva[21], que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra "pare", pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo "pare", numa lista de palavras começadas com "p", proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência.

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influiu até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas "sílabas complexas". A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças — simplificando-os —, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta[22]. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

---

21. Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.

22. Conforme Northrop Frye, essa relação não é direta nem negativa, mas potencial, tratando-se de um corpo de criações hipotéticas que não se envolve necessariamente com os mundos da verdade e do fato, nem se afasta necessariamente deles, mas pode entrar em todo tipo de relações com ele, indo do mais ao menos explícito.

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do "prazer do texto", etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

A prática de reflexão sobre a língua

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.

A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro "O que você quis dizer com isso?", ou "Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?", ou ainda "Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma". Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos[23]. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua — tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada

23. Os termos "análise lingüística", "atividade epilingüística" e "atividade metalingüística" são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de passagem*.

nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros — sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação.

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

OS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caracterização geral e eixos organizadores

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações lingüisticamente significativas, situações de uso de fato.

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, conforme demonstra o quadro dos blocos de conteúdo:

O bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que, por sua vez, se desdobra em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”[24].

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO ➔ REFLEXÃO ➔ USO[25]. Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”.

---

24. Os aspectos notacionais referem-se às características da representação gráfica da linguagem e os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso.

25. De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO ➔ REFLEXÃO ➔ USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso da linguagem — de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua. Também a sua seleção é realizada — ainda que respeitados os critérios de seqüenciação — a partir da contribuição que possam oferecer para que

Seqüência e organização dos conteúdos

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo USO ➔ REFLEXÃO ➔ USO pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso seqüenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

É fundamental que esses critérios sejam utilizados de maneira articulada, de tal forma que, em cada escola, se possa organizar uma seqüência de conteúdos que favoreça a aprendizagem da melhor maneira possível. Portanto, este documento indica critérios, mas a seqüenciação dos conteúdos de ensino dentro de cada ciclo é responsabilidade da escola.

Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais

A transversalidade em Língua Portuguesa pode ser abordada a partir de duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social.

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. Todos eles demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto a capacidade de participação. Não cabe a este documento indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas. Recomenda-se que não se deixe de incluí-los, sob nenhum pretexto, nos critérios de eleição de princípios metodológicos, de projetos de estudo e de textos a serem oferecidos aos alunos.

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que

está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas.

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola.

Os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade. Há inúmeras situações possíveis: produção e distribuição de livros, jornais ou quadrinhos, veiculando informações sobre os temas estudados; murais, seminários, palestras e panfletos de orientação como parte de companhas para o uso racional dos recursos naturais e para a prevenção de doenças que afetam a comunidade; folhetos instrucionais sobre primeiros socorros; cartazes com os direitos humanos, da criança, do consumidor, etc.

Os blocos de conteúdos e o tratamento didático

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRATAMENTO DIDÁTICO DOS CONTEÚDOS

A seguir são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos propostos para a área.

Parte-se da concepção de que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e como ensinar. Mais do que isso: parte-se do pressuposto de que a própria definição dos conteúdos é uma questão didática que tem direta relação com os objetivos colocados.

Um exemplo: se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é — muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto.

Assim, o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO ➔ REFLEXÃO ➔ USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO ➔ REFLEXÃO ➔ AÇÃO,

em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades lingüísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar.

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência.

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza lingüística.

A produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos:

- atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda.

A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir da quinta série, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar). No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que maiores dificuldades apresenta, tanto ao produtor como ao destinatário. Assim, é importante que as situações de exposição oral freqüentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente.

A preparação e a realização de atividades e projetos que incluam a exposição oral permitem a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro, etc.). Além disso, esse tipo de atividade representa um espaço privilegiado de intersecção entre diferentes áreas do conhecimento, pois são os assuntos estudados nas demais áreas que darão sentido às atividades de exposição oral em seminários.

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

Além das atividades de produção é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. Propostas desse tipo requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. Mais do que isso, é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor.

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da "fala letrada") e a fala influencia a escrita (o aparecimento de "traços da oralidade" nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

Prática de leitura

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores[26], pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

26. Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador[27], do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência[28]. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

TRATAMENTO DIDÁTICO

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes "para quês" — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na

27. O termo "portador" está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

28. Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o "controle" sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo.

escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão conseqüência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a ler, lendo": de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é

preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infindável dessas atividades escolares.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois.

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor "jogou com as palavras" para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;

- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Além das condições descritas, são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente no sentido de formar leitores. A seguir são apresentadas algumas sugestões para o trabalho com os alunos, que podem servir de referência para a geração de outras propostas.

Leitura diária

O trabalho com leitura deve ser diário. Há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada:

- de forma silenciosa, individualmente;
- em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e
- pela escuta de alguém que lê.

No entanto, alguns cuidados são necessários:

- toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;
- nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações), essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;
- ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc.;
- é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos.

Leitura colaborativa

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Projetos de leitura

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os

projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração têm ainda a vantagem adicional de permitir o planejamento de suas etapas com os alunos. São ocasiões em que eles podem tomar decisões sobre muitas questões: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial, etc.

Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações lingüisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. Nos projetos em que é preciso expor ou ler oralmente para uma gravação que se destina a pessoas ausentes, por exemplo, uma circunstância interessante se apresenta: o fato de os interlocutores não estarem fisicamente presentes obriga a adequar a fala ou a leitura a fim de favorecer sua compreensão, analisando o tom de voz e a dicção, planejando as pausas, a entonação, etc. Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções.

Alguns exemplos de projetos de leitura: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para enviar a outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos.

Atividades seqüenciadas de leitura

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc.

Funcionam de forma parecida com os projetos — e podem integrá-los, inclusive —, mas não têm um produto final predeterminado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades seqüenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse.

Atividades permanentes de leitura

São situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura. Um exemplo desse tipo de atividade é a "Hora de..." (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.). Os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. Dependendo da extensão dos textos e do que demandam em termos de preparo, a atividade pode se realizar semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez. Quando for pertinente, pode incluir também uma breve caracterização da obra do autor ou curiosidades sobre sua vida.

Outro exemplo é o que se pode chamar "Roda de Leitores": periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou,

sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para "vender" o livro que o entusiasmou aos colegas.

Leitura feita pelo professor

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- ensinar a estudar;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.

Prática de produção de textos

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor[29] competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a

29. Como já foi explicado anteriormente, o termo "escritor" está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir.

produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma expo-sição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala.

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a escrever, escrevendo".

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados "oficialmente" no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restricões ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso

que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que "não contam histórias", cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas caraterísticas que precisam ser aprendidas.

TRATAMENTO DIDÁTICO

Alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola:

- oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e freqüente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;
- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem

um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade;

- a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Uma delas é a da facilidade que os bons escritores (de livros) teriam para redigir. Quando está acabado, o texto praticamente não deixa traços de sua produção. Este, muito mais que mostra, esconde o processo pelo qual foi produzido. Sendo assim, é fundamental que os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém.

ALGUMAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Projetos

Os projetos[30] são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz.

Os projetos, além de oferecerem reais condições de produção de textos escritos, carregam exigências de grande valor pedagógico:

- podem apontar a necessidade de ler e analisar uma grande variedade de textos e portadores do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se, nesse caso, de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido. A tarefa de fazer um cartaz, por exemplo, poderá pôr em evidência o fato de que praticamente todos os cartazes são escritos com letras grandes — para permitir a leitura a distância — e com mensagens curtas — para que o leitor, mesmo caminhando, possa ler. Isso poderá alertar tanto alunos como professores sobre o fato de que cartazes produzidos com textos longos e letra manuscrita pequena (como algumas vezes se pode observar nos corredores das escolas) não são eficazes;

- o exercício de o escritor ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente permite que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais completos, com características de textos escritos mesmo. Por exemplo, deve aprender que não poderá usar dêiticos (ele, ela, aqui, lá, etc.) sem que o referente já tenha aparecido anteriormente no texto (quem é ele, ela; onde é aqui, lá, etc.); que não se pode ser tão redundante a ponto de correr o risco de o leitor desistir de ler o texto; que a correta

30. Conforme já especificado anteriormente, “a característica básica de um projeto é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham”.

ortografia pode ajudar na compreensão de quem lê; que, dificilmente, as pessoas suportam ler textos cuja letra é incompreensível;

- quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor;
- por intermédio dos projetos é possível uma intersecção entre conteúdos de diferentes áreas: por um lado, há os projetos da área de Língua Portuguesa que, em função do objetivo de trabalhar com textos informativos, privilegiam assuntos de outras áreas, dos temas transversais, por exemplo. Por outro lado, no ensino das outras áreas, é imprescindível que se faça uso do registro escrito como recurso de documentação e de estudo. Esse registro pode resultar na elaboração de portadores de textos específicos, ao final ou durante o trabalho. Por exemplo: fazer um diário de viagem (pelos lugares que estão sendo estudados); elaborar uma cartilha sobre o que é a coleta seletiva do lixo, sua importância e instruções para realização; escrever um livro sobre as grandes navegações; ou um panfleto com estatísticas a respeito de um assunto discutido;
- os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas pelo professor; determinadas práticas habituais que não fazem qualquer sentido quando trabalhadas de forma descontextualizada podem ganhar significado no interior dos projetos: a cópia, o ditado, a produção coletiva de textos, a correção exaustiva do produto final, a exigência de uma ortografia impecável, etc.

Textos provisórios

A materialidade da escrita, que faz do seu produto um objeto ao qual se pode voltar, permite separar não só o escritor do destinatário da mensagem (comunicação a distância), como também permite romper a situação de produção do texto, separando produtor e produto. Essa possibilidade cria um efeito de distanciamento que permite trabalhar sobre o texto depois de uma primeira escrita.

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos[31] é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.

Nesse sentido, a revisão do texto[32] assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção.

Produção com apoio

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos — dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo — requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam "eliminar" algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão. Por exemplo:

- reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura;
- transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa, etc.;
- produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.;
- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio);
- planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios).

Situações de criação

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

Uma forma de trabalhar a criação de textos são as oficinas ou ateliês de produção. Uma oficina é uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária (até mesmo um banco de personagens criados e caracterizados pelos próprios alunos para serem utilizados nas oficinas).

A possibilidade de avaliar o percurso criador é importante para a tomada de consciência das questões envolvidas no processo de produção de textos. Isso é algo que depende de o professor chamar a atenção para certos aspectos, fazer com que os alunos exponham suas preferências, dificuldades ou as alternativas escolhidas e abandonadas — o percurso propriamente. Esse trabalho

---

31. O termo "rascunho" está sendo usado aqui com o sentido de "esboço" e não com o sentido que lhe é habitual em muitas escolas de texto escrito com "letra feia" que precisa ser "passado a limpo".
32. Ver, adiante, o item "Revisão de texto".

de explicitação permite que, com o tempo, os procedimentos de análise propostos pelo professor se incorporem à prática de reflexão do aluno, favorecendo um controle maior sobre seu processo criador. Uma contribuição importante é conhecer o processo criador de outros autores, seja por meio de um contato direto, seja por meio de textos por eles escritos sobre o tema ou de vídeos, entrevistas, etc.

Finalmente, é importante destacar que nem todos os conteúdos são possíveis de serem trabalhados por meio de propostas que contextualizem a escrita de textos: às vezes, é preciso escrever unicamente para aprender. O importante, de qualquer forma, é dar sentido às atividades de escrita.

Por outro lado, considerar o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa não significa que, eventualmente, não seja necessário analisar unidades como as palavras e até mesmo as sílabas, como se pode ver a seguir.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

As atividades de análise lingüística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apóiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise lingüística, aqui denominado "Análise e reflexão sobre a língua", cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

As atividades de análise lingüística não são uma invenção escolar. Por exemplo, quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta "O que você quis dizer com isso?", está realizando uma atividade epilingüística[33]. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). No caso da produção oral, essa prática é prioritariamente de explicitação do que os alunos sabem utilizar — mas não têm consciência de que o fazem e por que —, ou seja, um trabalho focado sobre aspectos da linguagem que, se

33. Conforme já visto anteriormente, a análise lingüística refere-se a atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.

compreendidos, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade lingüística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste.

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção de textos. Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa[34]: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Nesse caso, possibilita o reconhecimento do tipo de linguagem característica, a interpretação crítica das mensagens ou a identificação do papel complementar de elementos não-lingüísticos, como a imagem e a trilha sonora, para conferir sentido às mensagens veiculadas. A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-lingüísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita. Um recurso didático particularmente interessante, no caso do texto oral, é a gravação em áudio ou vídeo — de uma exposição oral, ao vivo, como por meio do rádio ou da televisão, de um debate, um pronunciamento, uma entrevista, etc. —, pois permite observar com atenção coisas que não seriam possíveis apenas a partir da escuta direta e voltar sobre elas, seja da fala do outro ou da própria fala.

O trabalho didático de análise lingüística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc.

Revisão de texto

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando

34. Recepção ativa está sendo usada aqui como referência simultânea tanto à escuta ativa como à leitura.

melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

Aprendendo com textos

Um tipo especial de trabalho de análise lingüística — que quando bem realizado tem um grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos — é o de observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões da textualidade[35]. De preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição por meio de substituições, ou observa as características da pontuação usada por um determinado autor que marca seu estilo particular, ou mesmo o rastreamento, em um conto, de todas as expressões que o autor usou para indicar mudança de lugar, de tempo ou do personagem em cena: é possível que, assim, se amplie o repertório em uso pelos alunos, que se avance no conhecimento de recursos coesivos e até que, desta última lista de expressões, saia uma de locuções adverbiais (se e quando for o caso).

35. Ver capítulo "Linguagem, atividade discursiva e textualidade".

Alfabetização

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilingüística, em que, basicamente, o aluno precisa:

- ler, embora ainda não saiba ler; e
- escrever, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las.

Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" de duas formas:

— pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e

— pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de "leitura", garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico — em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba — antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas[36] ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade

36. Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um embaixo do outro que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita, etc.

escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apóiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.

Ortografia

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de "fórmulas", e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos — se bem que capazes de "recitar" as regras quando solicitados — continuam a escrever errado.

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é "produtivo" e o que é "reprodutivo"[37] na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressiva-mente consciência do funcionamento da ortografia);
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos[38] como produzidos por princípios geradores "biunívocos", "contextuais" e "morfológicos". O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se

---

37. É produtivo, em ortografia, o que se pode gerar a partir de regras - o que permite a escrita de palavras nunca antes vistas por escrito - e reprodutivo o que não se pode gerar, obrigando uma escrita de memória.
38. Utilizou-se aqui a descrição proposta por Artur Gomes de Morais e Ana Teberosky.

aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), PENSA(R): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /esa/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares — cuja escrita não se orienta por regularidades da norma — exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino.

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares — definidas por regras ou não —, as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de "quando" e de "questiúncula", de "hoje" e de "homilia" — dada a enorme diferenciação da freqüência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita — como a pontuação —, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.

Pontuação

O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo "serve para" ou "é usado para" segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos.

A partir da compreensão de que o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização[39], essa abordagem se mostra inadequada e indica a necessidade de rever algumas idéias, nem sempre explícitas, sobre as quais esta didática se apóia. A primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler[40], incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura[41] . Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas[42] — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito[43].

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos[44]. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso — ao contrário da ortografia — na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos[45] apresentarem-na como "a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes".

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

— conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;

— analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;

— observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);

— analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

---

39. Ver capítulo "linguagem, atividade discursiva e textualidade".
40. A prática de leitura silenciosa disseminou-se a partir da produção de livros em escala industrial. Até então o ato de ler se confundia com o ato de recitar o texto em voz alta.
41. O estudo de textos antigos mostra que quem pontuava o texto não era o escritor e sim o leitor . Ele lia, estabelecia a sua interpretação e preparava a leitura em voz alta marcando de próprio punho as pausas que considerava necessárias ao bom entendimento pelos ouvintes. Hoje, quandoo texto impresso é formado para ser lido diretamente pelo olho, sem precisar passar pela sonorização do que está escrito, esta função, de estreitar o campo das possibilidades de interpretação indicando graficamente as unidades de processamento e sua hierarquia interna, pertence ao escritor.
42. Usou-se o termo "alínea" para designar o recurso da linha no início dos parágrafos.
43. Convém lembrar que, se é verdade que sempre que há uma vírgula (no escritor) há uma pausa (no oral), o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa (no oral) entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.
44. O parágrafo, segundo Todorov (DUCROT e TODOROV, 1988), é uma unidade tipográfica de várias frases.
45. Julio Ribeiro (ALMEIDA, 1994) e Napoleão Mendes de Almeida.

Aspectos gramaticais

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos — que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente — deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é "proparoxítona", no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo.

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades não apenas deste bloco, mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade lingüística.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.

Os recursos didáticos e sua utilização

Ao selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, deve-se levar em consideração os seguintes aspectos:

- sua utilização nas diferentes situações de comunicação de fato; e
- as necessidade colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem.

Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos. A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo).

As bibliotecas — escolar e de classe — são, nessa perspectiva, fundamentais para um trabalho como o proposto por este documento.

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc.

A biblioteca de classe não precisa ser excessivamente ampla no que se refere ao número de volumes disponíveis. Ao contrário, é preciso que a variedade de materiais e títulos esteja garantida, o que permite uma diversificação de leitura aos alunos. Também é possível que se tenha, em algumas situações, um volume para cada aluno de um único título: nesse caso, é preciso que se tenha propostas específicas de trabalho que justifiquem essa opção. Do acervo da classe também podem constar produções dos próprios alunos.

O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para a orientação dos alunos, de forma a promover a leitura autônoma, a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimo, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.), e a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta. Além disso, a organização do espaço físico — iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamentos dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc. — deve garantir que todos os alunos tenham acesso ao material disponível. Mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por freqüentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura.

O emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades lingüísticas. Entre as diferentes possibilidades — *slides*, cartazes, fotografias, transparências de textos para serem utilizadas no retroprojetor, etc. —, o gravador e o vídeo merecem destaque: além de possibilitarem o acesso a textos que combinam sistemas verbais e não-verbais de comunicação (o que é importante do ponto de vista comunicativo), possuem aplicações didáticas interessantes para a organização de situações de aprendizagem da língua.

O gravador é um recurso bastante útil nas atividades de revisão de textos orais produzidos pelos alunos. Ao serem gravadas leituras expressivas de textos, simulações de anúncios e programas

de rádio e entrevistas, por exemplo, é possível que os alunos revisem esses textos de maneira a centrar sua atenção sobre alguns aspectos específicos da produção oral: a entonação, o ritmo, a redundância no uso de certos termos e a organização do discurso.

O vídeo também pode ser útil nas atividades de revisão de texto: permite que se volte sobre as produções orais dos alunos para analisar tanto aspectos lingüísticos como não-lingüísticos (gesto, postura corporal, expressão facial, etc.) da produção do discurso.

Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais freqüentes, jogos didáticos que proponham exercícios lingüísticos, por exemplo.

Finalmente, é necessário que se faça menção ao computador: alguns programas possibilitam a digitação e edição de textos produzidos pelos alunos para publicações internas da classe ou da escola; outros permitem a comunicação com alunos de outras escolas, estados, países; outros, ainda, possibilitam o trabalho com aprendizagens específicas, sobretudo a leitura.

O mais importante, no entanto, é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista lingüístico quanto gráfico. Além disso, é fundamental que sejam adequados à proposta didática a ser desenvolvida: há ocasiões em que é possível utilizar materiais do entorno próximo; em outras, haverá necessidade de se recorrer a materiais produzidos com finalidades especificamente didáticas.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os objetivos do ensino balizam a avaliação[46]: são eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. Neste documento, foram definidos apenas os critérios de avaliação para os dois primeiros ciclos. Têm como referência os objetivos especificados para os respectivos ciclos e representam as aprendizagens imprescindíveis ao final desse período, possíveis à imensa maioria dos alunos submetidos a um ensino como o proposto. Não são, portanto, coincidentes com todas as expectativas de aprendizagem — essas estão expressas nos objetivos, cuja função é orientar o ensino. Os critérios de avaliação não podem, de forma alguma, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, a não-garantia de conquista das aprendizagens consideradas essenciais.

Outro alerta importante é que não tem sentido utilizar os critérios indicados neste documento para avaliar a aprendizagem de alunos submetidos a práticas educativas orientadas por outros objetivos (que não os aqui especificados). A adoção destes critérios pressupõe a adoção também dos objetivos propostos neste documento e às adaptações dos objetivos que cada equipe escolar julgar necessárias precisam corresponder adaptações também dos critérios.

Para avaliar segundo os critérios estabelecidos é necessário considerar indicadores bastante precisos que sirvam para identificar de fato as aprendizagens realizadas. No entanto, é importante não perder de vista que um progresso relacionado a um critério específico pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes alunos. E uma mesma ação pode, para um aluno, indicar avanço em relação a um critério estabelecido, e, para outro, não. Por isso, além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e, muito mais do que isso, analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos. E se o propósito é avaliar também o processo, além do produto, não há nenhum instrumento de avaliação da aprendizagem melhor do que buscar identificar por que o aluno teria dado as respostas que deu às situações que lhe foram propostas. A análise dos exemplos que se seguem pretende contribuir para a reflexão sobre esses aspectos.

Diante de uma proposta de avaliação pautada pelo critério "Escrever textos considerando um leitor real, embora ausente...", o fato de não estar precisamente definido e caracterizado o perfil do destinatário poderia ter como conseqüência resultados absolutamente diferentes. Para muitos alunos a proposta demandaria esforços de acréscimo de informações não previstas *a priori*, sofisticação do vocabulário, maior cuidado na escolha das palavras para ser mais preciso, não-utilização de redundâncias e repetições de informações já oferecidas, uso de uma maior quantidade e diversidade de recursos de coesão, utilização de frases mais longas e períodos compostos, etc. O que, provavelmente, coincidiria com a expectativa do professor, visto que, teoricamente, a ausência do interlocutor pressupõe um cuidado maior de adequação do texto para garantir a compreensão do leitor. No entanto, a suposição de que os leitores de seu texto seriam crianças de primeira série poderia levar um aluno com excelente desempenho textual a realizar um enorme esforço de ajuste de sua produção ao destinatário e escrever um "texto" como os de cartilha por considerá-lo adequado a alunos dessa série. Nos dois casos teria havido excelente desempenho em relação ao critério de adequação do texto ao leitor a que se destina, embora, do ponto de vista da qualidade do texto resultante desse esforço, o desempenho fosse muito diferenciado (e, no caso do aluno com o texto de qualidade discursiva inferior, isso nem seria indicativo de sua competência).

46. Ver item referente à Avaliação na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tomando-se um outro critério, como, por exemplo, a autonomia progressiva na produção de textos escritos ao longo da escolaridade, um aparente indicador de progresso seria conseguir escrever sem ajuda de terceiros, de maneira independente. Assim, se se considerar um aluno que solicitava constantemente a ajuda do professor para escrever e que deixa de fazê-lo, se concluiria que ele tornou-se mais autônomo. Mas, nesse aspecto, recorrer ou não ao professor constantemente não é um indicador de autonomia, pois a independência para realizar uma tarefa não tem relação direta com a capacidade de realizá-la com autonomia: diferentes razões podem levar um aluno a perguntar ou não enquanto produz. É necessário considerar para que e em quais situações os alunos solicitam ajuda: um mesmo aluno, que anteriormente recorria ao professor ou aos colegas sempre que deparava com um problema de ortografia, pode passar a fazê-lo apenas quando se defrontar com problemas de pontuação, por exemplo. Nesse caso, pode ter ocorrido a aprendizagem de um procedimento autônomo de consulta a materiais escritos para a resolução das dificuldades ortográficas, mas o mesmo pode ainda não ter ocorrido com relação à pontuação. Embora o procedimento geral de solicitação de ajuda não tenha mudado, houve avanço com relação ao critério em um domínio específico.

É nesse contexto, portanto, que os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; por outro, como referências que permitem — se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem — a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas.

LÍNGUA PORTUGUESA

2ª PARTE

PRIMEIRO CICLO

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo

Os conhecimentos lingüísticos construídos por uma criança que inicia o primeiro ciclo serão tanto mais aprofundados e amplos quanto o permitirem as práticas sociais mediadas pela linguagem das quais tenha participado até então. É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece.

É possível aprender, tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca interpessoal. Por isso, as atividades de aprendizagem de Língua Portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação. No processo de aprendizagem, aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar apenas com ajuda posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. Daí a importância de uma prática educativa fundamentalmente apoiada na interação grupal, que, apesar de só se materializar no trabalho em grupo, não significa necessariamente a mesma coisa.

O trabalho em grupo possibilita ricos intercâmbios comunicativos que, embora tenham enorme valor social e pedagógico, nem sempre implicam interação produtiva do ponto de vista dos conteúdos escolares. Para que a interação grupal cumpra seu papel didático é preciso que os alunos realmente realizem juntos uma determinada atividade, que o resultado seja, de fato, produto da ação do grupo — não coincidente, portanto, com o que nenhum aluno poderia realizar individualmente. Se, diante da proposta de recuperar de memória uma história conhecida, uma dupla de alunos tem como resultado basicamente o trabalho de um deles (ainda que com a concordância do outro), por mais interessantes que tenham sido os intercâmbios durante a atividade, não se pode afirmar que o produto final seja resultado da interação dos dois. Nesse sentido, o grande desafio é criar condições didáticas para que a interação verdadeiramente ocorra.

Desde o início do primeiro ciclo é imprescindível que se ofereça aos alunos a possibilidade de perguntar sobre a linguagem (e sobre todas as coisas) e de obter respostas. Respostas que precisam ser adequadas e suficientes para que possam aprender com elas. Da mesma forma, é preciso que o professor investigue quais são as idéias que seus alunos possuem sobre a língua para poder organizar o trabalho pedagógico levando-as em consideração.

Por outro lado, a observação criteriosa do comportamento dos alunos durante o desenvolvimento das atividades oferece informações valiosas para a organização dos agrupamentos na classe: quais alunos têm informações para trocar; quais constituem um grupo realmente produtivo ao trabalharem juntos; quem precisa trabalhar com quem para poder aprender algo. Mas, o critério de agrupamento não pode ter apenas como referência os aspectos cognitivos, pois há muitas outras variáveis importantes a serem consideradas. Assim, se ao propor uma tarefa o professor sabe que determinado aluno tem informações que poderia transmitir a outro, mas é alguém que não age cooperativamente no trabalho em parceria, terá então de decidir se vale a pena colocá-los juntos, se isso será realmente produtivo, ou se é o caso, por exemplo, de identificar um terceiro colega que poderia equilibrar o grupo.

Sem dúvida, durante toda a escolaridade, a aprendizagem dos alunos depende muito da intervenção pedagógica do professor. Entretanto, no primeiro ciclo ela assume uma característica específica, pois, além de todos os conteúdos escolares a serem aprendidos, há ainda um conjunto de aprendizados decorrentes de uma situação nova para a maioria dos alunos: a convivência no espaço público da escola. Ao professor do primeiro ciclo cabe contribuir para que o início desse processo seja a base de um convívio solidário e democrático. Se o trabalho em colaboração é condição para a interação grupal — e essa, por sua vez, é condição para uma prática educativa baseada nesses pressupostos —, é imprescindível que o professor tenha metas para a formação de relações produtivas entre os alunos, construa coletivamente as normas de convívio e funcione como modelo de parceiro experiente e solidário.

É também no primeiro ciclo que se deve iniciar a constituição de algo que se poderia chamar de "papel de estudante": a disponibilidade para aprender, a responsabilidade com os estudos e com o material escolar, a capacidade de trabalhar em parceria, o respeito a diferentes pontos de vista, o respeito às normas de convivência e aos "combinados" do grupo, à preservação do espaço público, entre outras atitudes.

Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo

As práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.

Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo

TRATAMENTO DIDÁTICO

No início da escolaridade, é preciso dedicar especial atenção ao trabalho de produção de texto em função da crença, ainda muito comum, de que produzir textos é algo possível apenas após a alfabetização inicial. E, no entanto, é possível produzir linguagem escrita oralmente: por exemplo, ditando uma história tal como aparece por escrito — portanto, em linguagem que se usa para escrever — para que alguém grafe. É por meio de atividades desse tipo que o conhecimento sobre a linguagem escrita pode ir sendo construído antes mesmo que se saiba escrever autonomamente.

Dessa forma — porque é possível que se aprenda a produzir textos antes mesmo de saber escrevê-los —, os alunos do primeiro ciclo devem ser amplamente solicitados a participar de atividades de escuta da leitura de textos impressos (feita pelo professor ou por outros leitores) e de atividades nas quais se realizem tanto a leitura como a produção de textos, seja em colaboração com o professor, com pares mais avançados ou individualmente.

No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente. Mas o fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica para a construção da escrita convencional, muito pelo contrário. Por ser condição para a constituição da autonomia leitora, escritora e também intelectual, o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes. Isto é, quanto mais rapidamente os alunos chegarem à escrita alfabética, mais e melhor poderão avançar na aprendizagem dos conteúdos propostos nesse ciclo.

É necessário, portanto, organizar situações de aprendizagem que possibilitem a discussão e reflexão sobre a escrita alfabética[47]. Essas situações de aprendizagem devem acontecer de modo a possibilitar que o professor conheça as concepções que os alunos possuem sobre como escrever e assim possa intervir para ajudá-los a pensar sobre elas, a avançar para além delas. Para tanto, a escola precisa oferecer variados materiais impressos de leitura, que sirvam como referência e fonte de informação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Se a produção de textos já merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito. Isso porque, ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das idéias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc.), com a tarefa, quase sempre mais lenta, de grafar. Ou seja, a produção de textos escritos envolve complexos procedimentos necessários tanto à produção de textos como à escrita. É uma tarefa que supõe que o escritor (ainda que iniciante) assuma diferentes papéis: o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo e o de quem o corrige propriamente.

É importante que as atividades de produção de textos escritos se organizem, portanto, de forma que seja possível para os alunos a apropriação progressiva dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e a experimentação dos diferentes papéis envolvidos. Coordenar esses papéis também é uma tarefa especialmente difícil, que supõe um exercício constante e contínuo, e não esporádico. No primeiro ciclo, é imprescindível que os alunos produzam diferentes textos por escrito, ainda que, para tanto, necessitem da ajuda do professor ou dos colegas.

---

47. Ver, no tópico sobre "Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental", o item "Alfabetização".

Em se tratando da leitura, ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação. O leitor iniciante tem também uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde se leia para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor.

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. Por exemplo, para o desenvolvimento de uma proposta de produção de um diário sobre uma viagem imaginária, é importante que se leiam diferentes materiais: textos informativos sobre como se pode chegar ao lugar escolhido, como é a fauna e a flora da região, qual a localização geográfica do continente, qual o clima, quais roupas são adequadas para o trajeto, qual o tempo de duração da viagem e o meio de transporte escolhido, etc. Também é importante que se leiam textos como os encontrados num diário, para aprender como são escritos, caso a classe tenha conhecimento insuficiente do gênero para produzi-lo.

Por outro lado, se ao produzirem textos escritos os alunos utilizarem recursos inadequados para indicar a fala dos diferentes personagens, é desejável que o professor selecione, para leitura, textos nos quais seja possível identificar como diferentes autores resolveram essa questão. Esse trabalho — de análise lingüística — amplia o repertório, permitindo escolhas mais adequadas.

No primeiro ciclo, é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender. Isso só será possível (sobretudo quando ainda não sabem escrever com autonomia) se receberem ajuda constante do professor para fazer anotações sobre os assuntos tratados na aula, organizando-as no caderno; utilizar as anotações posteriormente, quando necessário; consultar o dicionário ou outras fontes escritas para resolver problemas ortográficos; pesquisar em enciclopédias; preparar a fala para uma exposição oral; organizar argumentos para um debate; buscar, num texto, elementos que validem determinadas interpretações.

Além disso, precisam de ajuda para desenvolver procedimentos e atitudes que contribuam para o convívio no espaço público: saber escutar ativamente o que o outro diz, respeitando tanto a sua forma de falar quanto a sua opinião; utilizar uma forma de falar que lhe permita discordar do outro sem ofendê-lo; saber selecionar argumentos coerentes para poder discordar; saber compreender o que ouve, podendo perceber a intenção de quem fala; ter flexibilidade para mudar de opinião quando necessário; compartilhar conhecimentos adquiridos em diferentes situações.

O primeiro ciclo deve favorecer o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos que os alunos possuem sobre a linguagem e oferecer condições de desenvolverem cada vez mais sua autonomia. Isso não se consegue em todos os aspectos e ao mesmo tempo. Assim, se ao final desse ciclo é fundamental que o aluno seja autônomo no que se refere ao domínio da escrita alfabética, o mesmo não acontece com relação à ortografia: no primeiro ciclo, é necessário que tenha atenção à forma ortográfica, isto é, que a dúvida ortográfica e a preocupação com as regularidades da norma já estejam instaladas. Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. No entanto, o fato de não se exigir um "conhecimento acabado" de determinado conteúdo ao final do primeiro ciclo não significa que não pode (ou não deve) ser ensinado. Da mesma forma, não significa que parte da classe não possa dominá-lo.

CONTEÚDOS

Os conteúdos relacionados neste item — tanto em relação ao primeiro quanto ao segundo ciclo — referem-se, por um lado, aos considerados gerais do ciclo, os quais precisarão ser tratados em qualquer um dos blocos de conteúdos devido a sua estreita relação com todos eles. Estão relacionados em separado com a finalidade de se evitar repetições, dado que são recorrentes. Constituem-se em conteúdos de "Valores, normas e atitudes" e "Gêneros discursivos", e sua aprendizagem não é possível a não ser em relação à aprendizagem dos demais.

Por outro lado, serão relacionados os conteúdos específicos de cada um dos "Blocos de conteúdos" considerados imprescindíveis para a conquista dos objetivos propostos para o primeiro ciclo. Representam o que precisa ser ensinado e não o que deve ser exigido dos alunos ao término do ciclo[48].

Conteúdos gerais do ciclo

A seguir estão arrolados primeiramente valores, normas e atitudes que se espera que os alunos adquiram ou desenvolvam. Implicam aprendizagens que dificilmente ocorrerão por instrução direta, mas que, por sua importância, precisam estar claramente configurados como conteúdos de ensino.

Posteriormente, sob o título "Gêneros discursivos", em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. Embora não se tenha, neste documento, estabelecido exatamente quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente. Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parlendas, anúncios, contos, fábulas, entre outros. No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor.

VALORES, NORMAS E ATITUDES

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às idéias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas.

48. Para maiores esclarecimentos a respeito, verificar a relação entre objetivos, conteúdos e critérios de avaliação tratada no tópico sobre "Critérios de Avaliação".

- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, idéias e preferências (ainda que com ajuda).
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Cuidado com os livros e demais materiais escritos.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto (ainda que em atividades coletivas ou com a ajuda do professor).
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Respeito aos diferentes modos de falar.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;

- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

Blocos de conteúdos

Encontram-se relacionados neste item os conteúdos referentes a cada um dos blocos de conteúdos. São aqueles considerados imprescindíveis para que a conquista dos objetivos propostos seja possível ao aluno.

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
- Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
- Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
- Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda).

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Prática de leitura

- Escuta de textos lidos pelo professor.
- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).

- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.).
- Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
    - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda;
    - manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor);
    - socialização das experiências de leitura.

Prática de produção de texto

- Produção de textos:
    - considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero;
    - introduzindo progressivamente os seguintes aspectos notacionais:
        * o conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica);
        * a separação entre palavras;
        * a divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências;
        * a separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas;
        * a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações;
        * o estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras) e a constatação de irregularidades (ausência de regras);

* a utilização, com ajuda, de dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas;

- introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos:
  * a organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
  * a substituição do uso excessivo de “e”, “aí”, “daí”, “então”, etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à lin- guagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc.;
- utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

- Análise da qualidade da produção oral, alheia e própria (com ajuda), considerando:
  - presença/ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve;
  - adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa.
- Escuta ativa de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, atribuindo significado e identificando (com ajuda) a intencionalidade explícita do produtor.
- Identificação (com ajuda) de razões de mal-entendidos na comunicação oral e suas possíveis soluções.
- Comparação (com ajuda) entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- “Leitura” para os alunos que ainda não lêem de forma independente:
  - relação oral/escrito: estabelecimento de correspondência entre partes do oral e partes do escrito em situação onde o texto escrito é conhecido de cor, considerando indicadores como segmentos do texto, índices gráficos, etc.;
  - relação texto/contexto: interrogar o texto, buscando no contexto elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras

individuais e identificação dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido (com ajuda).

- Análise — quantitativa e qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos, por meio do uso do conhecimento disponível sobre o sistema de escrita.
- Revisão do próprio texto com ajuda:
  - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
  - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Explicitação de regularidades ortográficas.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever a partir da observação e análise de textos impressos, utilizados como referência ou modelo.

Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo

- **Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, ainda que com ajuda**

Espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, e narre acontecimentos dos quais participou (ou cujo relato ouviu ou leu), procurando manter a ordem cronológica dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve tanto procurar manter as características lingüísticas do texto lido ou ouvido como esforçar-se para adequar a linguagem à situação de comunicação na qual está inserido o reconto ou a narração (é diferente recontar para os colegas de classe, numa situação de "Hora da História", por exemplo, e recontar para gravar uma fita cassete que comporá o acervo da biblioteca, ou ainda numa reunião aberta a toda a comunidade escolar). Essas atividades poderão ser realizadas com ajuda e orientação do professor e de colegas.

- **Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta**

Espera-se que o aluno, por meio de uma conversa, de um debate, de um reconto ou por escrito, demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada. Quer dizer: espera-se que ele saiba não apenas localizar informações específicas nos textos (por exemplo: para quem Chapeuzinho Vermelho foi levar os docinhos), como utilizá-las para construir a idéia geral do texto (por exemplo: é a história de uma menina que não obedeceu à mãe, seguiu pelo caminho que não devia e foi enganada pelo lobo. Mas foi salva pelo caçador, que salvou também a vovó e castigou o lobo).

- **Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares**

Espera-se que o aluno leia textos cujo conteúdo (assunto) e forma (gênero) já conheça, conseguindo resgatar o seu significado e compreender a idéia global.

- **Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica**

Espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente, preocupando-se com a ortografia, ainda que não saiba fazer uso adequado das convenções. Espera-se, também, que faça uso de seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras ainda que possam ocorrer, por exemplo, escritas tanto sem segmentação, como em "derepente", quanto com segmentação indevida, como em "de pois". Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. Escrever textos considerando o leitor, ainda que com ajuda de terceiros (professores, colegas ou outros adultos).

Espera-se, também, que o aluno considere as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou genérico.

SEGUNDO CICLO

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo ciclo

No segundo ciclo, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período. Para tanto, é necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem verbal para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada. Esse procedimento precisa ser garantido não só no início dos ciclos, mas durante todo o processo de ensino e aprendizagem: não é, portanto, esporádico. Após a realização das atividades, é possível (e desejável) saber o que foi aprendido pelos alunos para poder identificar o que é necessário ser trabalhado a seguir, tendo em vista os objetivos propostos. No entanto, a análise daquilo que foi ou não aprendido precisa ser realizada num contexto em que se considere também o que foi de fato ensinado e a maneira pela qual isso foi feito. É a partir da relação estabelecida entre ensino e aprendizagem que se torna possível ao professor compreender melhor por que alguns aspectos dos conteúdos abordados foram mais bem aprendidos que outros (ou não). Isso pode fornecer informações mais precisas para modificar a sua intervenção — caso seja necessário —, dotando sua prática de maior qualidade.

A interação grupal é, em toda a escolaridade, um importante recurso pedagógico: trabalhar verdadeiramente em colaboração possibilita maior produtividade na aprendizagem. A análise pelo professor de como os alunos procederam em relação à tarefa, de como se relacionaram durante sua realização, e dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos permite identificar melhores possibilidades de intercâmbio para atividades futuras.

A progressiva autonomia que se espera no desempenho dos alunos depende tanto de suas possibilidades cognitivas como da complexidade dos conteúdos ensinados. Considerando que esses fatores se constituem critérios de seqüenciação que, por sua vez, definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados, a expectativa no segundo ciclo é de que os alunos tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados sistematicamente no ciclo anterior.

Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo

As práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias,

acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;

- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Desdobramento dos conteúdos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo

TRATAMENTO DIDÁTICO

Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Ter esse conhecimento construído possibilita que sua atenção se concentre mais em outras questões, do ponto de vista tanto notacional como discursivo. Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura — decifrar, antecipar, inferir e verificar — e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.

No que se refere aos aspectos discursivos, amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado, etc.

As propostas de análise e reflexão sobre a língua já podem buscar, a partir desse ciclo, uma maior explicitação de regras de ortografia e acentuação e sistematização de conteúdos de natureza gramatical. É preciso ressaltar, porém, que os conteúdos desse bloco devem continuar sendo selecionados em função das necessidades apresentadas pelos alunos no processo de produção e compreensão de textos.

De maneira geral, o segundo ciclo deve caracterizar-se por possibilitar ao aluno, de um lado, maior autonomia na realização de atividades que envolvam conteúdos desenvolvidos no ciclo anterior, e, de outro, por introduzir o trabalho com novos e diferentes aspectos relacionados aos usos e formas da língua. Nesse caso, o grau de autonomia na realização da atividade pode ainda ser pequeno, requerendo a colaboração de outros ou o monitoramento do professor.

CONTEÚDOS[49]

Conteúdos gerais do ciclo

VALORES, NORMAS E ATITUDES

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Segurança na defesa de argumentos próprios e flexibilidade para modificá-los, quando for o caso.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, no que se refere tanto às idéias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura.
- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler, especialmente textos literários e informativos.
- Interesse por compartilhar opiniões, idéias e preferências sobre leituras realizadas.
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Manuseio cuidadoso de livros e demais materiais escritos.
- Interesse no uso e conhecimento das regras de utilização de bibliotecas, centros de documentação e redes de informação.
- Sensibilidade para reconhecer e capacidade de questionar, com ajuda do professor, conteúdos discriminatórios, veiculados por intermédio da linguagem.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto.
- Exigência de qualidade com relação às produções escritas próprias, no que se refere tanto aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Interesse em explorar a dimensão estética da linguagem.
- Respeito aos diferentes modos de falar.

49. Ver observações realizadas no item Conteúdos, referente ao primeiro ciclo.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares,folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Blocos de conteúdos

Neste item encontram-se relacionados os conteúdos específicos de cada um dos blocos de conteúdos. São aqueles considerados fundamentais para que os alunos possam conquistar os objetivos propostos.

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor,

etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-lingüísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).

- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram:
  - maior nível de formalidade no uso da linguagem;
  - preparação prévia;
  - manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
  - uso de procedimentos de negociação de acordos;
  - réplicas e tréplicas.
- Utilizaçã de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise.

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Prática de leitura

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
  - Utilizaçã de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade.
  - Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.
- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
  - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
  - leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;
  - socialização das experiências de leitura;
  - rastreamento da obra de escritores preferidos;
  - formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.

- Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
- Aspectos notacionais:
  - divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
  - separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos, ou aspas;
  - indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto;
  - estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
  - acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade.
- Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.
- Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
- Controle da legibilidade do escrito.
- Aspectos discursivos:
  - organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
  - utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
  - emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.
- Utilização da escrita como recurso de estudo:
  - tomar notas a partir de exposição oral;
  - compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
  - fazer resumos.

- Análise da qualidade da produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito tanto à linguagem como à organização do conteúdo).
- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido.
- Revisão do próprio texto:
  - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
  - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos.
- Análise de regularidades da escrita:
  - derivação de regras ortográficas;
  - concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);
  - relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação.

Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo

- **Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, de maneira autônoma**

Espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, bem como acontecimentos dos quais participou, ou cujo relato ouviu ou leu, procurando manter a ordem temporal dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve demonstrar esforços de adequação do registro utilizado à situação de comunicação na qual está inserido o reconto, bem como realizar essa atividade de maneira autônoma.

- **Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias**

Espera-se que o aluno realize, oralmente ou por escrito, resumos de textos ouvidos, de forma que sejam preservadas as idéias principais.

- **Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão**

Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se ele antecipou ou inferiu uma informação, é necessário que busque no texto, pela decodificação, por exemplo, pistas que confirmem ou não a antecipação ou a inferência realizada.

- **Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever**

Espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados a cada situação.

- **Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação**

Espera-se que o aluno já demonstre conhecimento de regularidades ortográficas e saiba utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades. Espera-se também que demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos, etc.

- **Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos**

Espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados.

- **Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los**

Espera-se que o aluno, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dar-lhes uma melhor qualidade.

- **Escrever textos considerando o leitor**

Espera-se que o aluno desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou não.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

__________. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, J.-P. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1990.

CÂMARA Jr., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. *Lire, écrire, entrer dans le monde de l'écrit*. Paris: Hartier, 1991.

CHIAPPINI, L. e CITELLI, A. (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.

CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.

CHIAPPINI, L., NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. (coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COOK-GUMPERSZ, J. (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papirus, 1994.

DUBOIS, J. et alii. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

DUCROT, O. e TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1994.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

__________. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

__________ (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAMBERT, J. Por uma política de leiturização... De 2 a 12 anos. *L'école liberatrice*, 1992.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRYE, N. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.

GALLART, I. S. El placer de leer. *Revista Latino-Americana de Lectura*. Lectura y vida, Buenos Aires (Argentina), v. 16, n. 3, set. 1995.

GALVES, C., ORLANDI, E. e OTONI, P. (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

__________. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HAVELOCK, E. A. *Preface to Plato*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1963.

KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

__________. *Leitura. Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

__________. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.

__________ (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. V. e FÁVERO, L. L. *A coesão textual. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto. Fenômenos da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1989.

__________. *A coerência textual. Sentido e compreensão do texto. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2º grau e vestibular*. São Paulo: Contexto, 1991.

__________. *Lingüística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 23, pp. 61-71, dez. 1977.

LERNER, D. *¿Es posible leer en la escuela?* Paper da conferência proferida no 2º Congresso Nacional de Leitura, Bogotá, maio de 1995.

LERNER, D. e PIZANI, A. P. *El aprendizage de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica construtivista*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial. Editorial Kapelusz Venezoelana, 1990.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1993.

LOTMAN, I. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Presença, s/d.

MACHADO, I. A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.

__________. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

McLUHAN, M. *A galaxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional/ Edusp, 1972.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Conteúdos básicos para o ensino de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: 1994.

MORAIS, A. G. Escribir como se debe. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.

MORAIS, A. G. e TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, n. 8 (15-51), Lisboa, 1984.

NEMIROVSKY, M. Leer no es lo inverso de escribir. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.

ONG, W. J. *Interfaces of the word: studies in the evolution of conciousness and culture*. Ithaca e Londres: Cornell University Press, 1977.

__________. *Orality and literacy: the technologizing of the word.* Londres e Nova York: Methween, 1982.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento.* São Paulo: Martins Fontes, 1985.

__________ (org.). *Política lingüística na América Latina.* Campinas: Pontes, 1988.

__________. *Discurso e leitura.* São Paulo: Cortez, 1988.

REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.* São Paulo: FTD, 1988.

RODRÍGUEZ, M. H. "Hablar" en la escuela: Para qué?... Como? *Revista Latino-Americana de Lectura.* Lectura y vida, Buenos Aires, v. 16, n. 3, set. 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa*, 1º grau. São Paulo: 1988.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. DOT-NAE. *Regimento em ação, caderno 3.* São Paulo: 1992.

SAVIOLI, P. e FIORIN, J. L. *Para entender o texto.* São Paulo: Ática, 1988.

SCHNEUWLY, B. *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. Les interactions lecture-écriture.* Suíça: Peter Laug, 1993.

SMOLKA, A. L. e GÓES, C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.* Campinas: Papirus, 1993.

__________. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.* Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita.* São Paulo: Trajetória/Unicamp,1989.

__________. *Aprendendo a escrever.* São Paulo: Ática, 1994.

__________. Compor textos. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização.* São Paulo: Ática, 1995.

__________, A. e CARDOSO, B. (org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.* São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

__________, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización.* Buenos Aires: Santillana, 1995.

TFOUNI, L. V. A escrita — remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. *Alfabetização hoje.* São Paulo: Cortez, 1994.

__________. *Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso.* Campinas: Pontes, 1988.

TOLCHINSKY, L. Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de "alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, v. 6, pp. 53-62, 1990.

TOLCHINSKY, L. e TEBEROSKY, A. (eds.). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, Madri, 1992 (nº extraordinário).

WEISZ, T. *Por trás das letras.* São Paulo: FDE, 1992 (4 vídeos didáticos e um livro).

__________. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, CENP. *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico.* São Paulo: FDE, 1988.

WELLS, G. Condiciones para una alfabetización total. *Cuadernos de Pedagogía*, 1991.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FICHA TÉCNICA

Coordenação
Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

Elaboração
Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratangy, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

Consultoria
César Coll
Délia Lerner de Zunino

Assessoria
Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

Projeto gráfico
Vitor Nozek

Revisão e Copydesk
Cecilia Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoroso, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

Apoio
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDE